

BÁRCZY Péter

## A „TÁBLA-BLA”<sup>1</sup> JÖVŐJE

Gondolatok a gazdasági főiskolák, egyetemek első éves mikroökonómia tárgyainak helyzetéről<sup>2</sup>

A szerző dolgozatában a gazdasági főiskolákon (és egyetemeken) oktatott bevezető közgazdaságtani tárgy jelenlegi tartalmának és formájának általános hiányosságaival, valamint a továbblépés egy lehetséges útjával foglalkozik.

Az elmúlt évtizedben hazánkban jelentősen megszorodó gazdasági főiskolák (és egyetemi közgazdasági karok) mindegyikén része az első éves tananyagnak egy közgazdasági alapfogalmak és alapösszefüggések bemutatására hivatott modul<sup>3</sup>. A blokk első, a gazdasági szereplők tevékenységeivel és a piacok működésével foglalkozó részének fedőneve leggyakrabban „Mikroökonómia”, de szerepel „Bevezetés a közgazdaságtanba” vagy „Üzleti közgazdaságtan” neveken is. A dolgozat hátralévő részében e közismert tárgy jelenlegi problémáiról és egy lehetséges átalakulási irányról fejtem ki gondolataimat. A modul megnevezésére ezután a kevésbé gyakori „üzleti közgazdaságtan” címkét használom, hogy ezzel a felszínen is érzékeltessem az alapvető változások szükségességét. Vizsgálódásom elsősorban az üzleti főiskolákon oktatott bevezető tárgyra vonatkozik. Azonban megállapításaim jelentős része – természetesen értelemszerű kvalifikációkkal kiegészítve – érvényes az egyetemi szintű üzletemberképzés<sup>4</sup> során prezentált alapozó tárgyak viszonylatában is.

Az esetlegesen eltérő elnevezések azonban intézménytől függetlenül többnyire hasonló tartalmat takarnak. Ez, a főiskolák esetében egy féléves tárgy, gyors léptekben átszalad a klasszikus mikroökonómia fontosabb fejezetein a hasznosságelmélettől a jóléti közgazdaságtan alapjaiig. A hallgatóság közgazdaságtani alpműveltségének és érdeklődési szintjének, valamint a rendelkezésre álló erőforrások (tanórák száma) tükrében túlméretezett tananyag interpretálása során általában a formális, matematikai közelítés és a számí-

tási feladatokra épülő számonkérési rendszer dominál. Módszertanilag a címadó *tábla-bla* metódus – grafikonok és egyenletek táblára skiccelésével szűrített egyoldalú prezentáció (általában relatíve nagyszámú hallgatóság számára egyszerre), túlnyomórészt standard tankönyvek többé-kevésbé aktuális kiadásának fejezeteiből álló olvasmányjegyzékkel kiegészítve (Becker – Watts, 1998) – elsőpró popularitása vitathatatlan.

Az általános hazai gyakorlat több szempontból is kifejezetten szerencsétlen. A tartalmilag és módszertanilag több ponton elhibázott tananyag elidegenítő prezentálása csak kis mértékben kelti fel a diákok érdeklődését, többnyire túlélő stratégiák választására ösztönzi őket, és ezért nem hagy mélyebb nyomot a fél-évvégi vizsgát elsőre teljesítőknél. A tantárgy a körülötte kialakult nagyfokú érdektelenség következtében nem képes betölteni elsőrendű feladatát, az elsősök többségéből hiányzó közgazdasági alpműveltség hatásos elterjesztését.

Pedig az alapfogalmak és főleg a szemléletmód elsajátítására szükség lenne a későbbi tanulmányok sikeres abszolválása, valamint az üzleti életben való majdani helytállás szempontjából is. A jelenlegi diákok és jövőbeni munkaadók elvárásai fokozatosan keményednek a gazdasági főiskolákkal, egyetemekkel és áttételesen az alpműveltség kiépítésére hivatott üzleti közgazdaságtan tárggyal szemben, hiszen évről-évre folyamatosan nő a közgazdasági szakokra jelentkezők, valamint az oklevelet szerző közgazdászok száma. Alapvető piaci törvények működése következtében a mennyiség növekedése idővel minőségi szelekciót eredmé-



nyez. Előbb-utóbb ki fog alakulni a gazdasági felsőoktatás intézményeinek a végzettség rátermettségén, megszerzett ismeretein, használhatóságán – az oklevél igazi értékén – alapuló hierarchiája.

A potenciális munkaadók mellett – azok értékelési szempontjaitól természetesen nem függetlenül – a diákok is egyre inkább tekintetbe veszik, és érvényesíteni kezdik a tantárgy vagy iskolaválasztás során megfogalmazódó jogos igényeiket. Eljön majd az idő, talán nem is túl sokára, amikor a diákok majd számon kérik alpműveltségbeli hiányosságait és/vagy a végiguntakozott órák költségét a tanáron vagy az iskolán. A diákok – a munkaadók legnagyobb öröme – az üzleti életben való előmenetelük segítése céljából gyakorlatban használható ismereteket szeretnének több-éves tanulmányaik alatt szerezni.

Ráadásul a diákok átlagos bekerülési színvonala – szubjektív, empirikusan nem alátámasztott véleményem szerint – folyamatosan csökken. Egyre nagyobb pedagógiai kihívásnak néznek elébe az üzleti közgazdaságtan hallgatóit az alpműveltség szintjére felhozni kívánó oktatók. Sajnos a tendencia megfordulása, lelassulása nem várható a közeljövőben. A 18 éves fiatalok mind nagyobb száma szerez érettségit, és az érettségizők mind nagyobb hányada vág bele felsőfokú tanulmányok végzésébe. A jelentkezések legnagyobb része pedig már évek óta a gazdasági ismereteket – papírokat – nyújtó szakokhoz érkezik be. A fejkvóta rendszere pedig nem ösztönöz egyetlen intézményt sem a jelentkezőkkel szembeni minőségi korlátok fellátására.

A vészharang megkondításának különös aktualitást kölcsönöz az a tény, hogy a közgazdaságtani alaptárgyak oktatásának módszertani és tartalmi kérdései még a problémáival is fényérvnyire előttünk járó USA-ban is aktuálissá váltak az elmúlt években.

Mindezen egyelőre csak felvillantott és később részletesebben tárgyalt nehézségek leküzdése, de leginkább az alpműveltség hatékonyabb terjesztésének igénye a jelenlegi pedagógiai gyakorlat jelentős tartalmi és módszertani megváltoztatását teszi szükségessé.

Az egyes témakörökön belül a lényegesebb fogalmakat, gondolatmeneteket – ezek alkalmazhatósági területeit, érvényességi köreit – a diákok számára közismert példák és nem elméleti levezetések segítségével kellene körüljárni. A hangsúlyt az alapfogalmak és összefüggések felsorolása és bemutatása helyett megértésük és elsajátításuk elősegítésére kellene helyezni. Az ismeretek megszerzését, megtartását és majdani kreatív felhasználását interaktív tanulási és gyakorlási

technikák alkalmazásával lehetne jobban megalapozni. A tanulási folyamat hasznossága és érdekessége általában egyenes arányban áll a diákok részvételének aktivitásával.

A továbbiakban a kérdéskör tárgyalásához először végiggondolom a bevezető modul fontosabb funkcióit. Aztán röviden felvázolom az üzleti közgazdaságtan tárgy jelenlegi hazai helyzetének kialakulásában főszerepet játszó múltját. Majd bemutatom az oktatás színvonaláért aggódó USA-beli közgazdász-professzorok némely fontosabb gondolatát. Végül, és legfőképp áttekintem tartalmi és módszertani szempontból a hazai gyakorlatot, és megpróbálom megfogalmazni a továbblépés egy alternatíváját.

### Az alapozótárgy funkciói

A közgazdaságtani bevezető modul két fontos funkciót lát el a gazdasági főiskolák első éves tananyagaiban: Egyrészt az első éves hallgatók jelentős részének nem volt alkalma középiskolai tanulmányai során megismerkedni a hétköznapi gazdasági élet megértéséhez, az abban való sikeres részvételhez elengedhetetlen, mindenkit érintő kulcsfogalmaival, a közgazdaságtan gyakorlati szempontból is hasznos alapfogolataival. A közgazdasági alpműveltségben jelentkező hiány pótlása nyilván elengedhetetlen a gazdasági életben majdan aktívan szerepelni kívánó fiatalok számára (*hiánypótló funkció*). Másrészt a gazdasági főiskolák, egyetemek felsőbb éveiben nyújtandó specializált szakmai tudás elsajátításához, illetve átadásához is szükség lehet közgazdaságtani alapokra (*alapozó funkció*).

A hallgatóság számára használati értékkel bíró ismereteket közvetítő tananyag összeállításakor természetesen figyelembe kell venni a modul helyét, súlyát az adott intézmény tantervében.

Az üzleti főiskolák esetében az első éves bevezető közgazdaságtani tárgyak (mikro- és makroökonómia) általában egyben az utolsók is az elméleti modulok sorában. A felsőbb években a fő hangsúly az egyes szakterületeken (pénzügyek, marketing, humán erőforrás menedzselés stb.) alkalmazott gyakorlati ismeretek közvetítésén van. A szaktárgyak pedig az alapfogalmak és összefüggések konstruktív ismeretere építenek, és nem a bonyolultabb elméletekre, a száraz, formális modellek lexikális tudására. A diákok közgazdasági alpműveltsége viszont botrányosan alacsony, mivel kevés helyen szerepel a középiskolák oktatási programjában a gazdasági ismeretek, fogalmak akár „felhasználó-szintű” bemutatása. Érdekes módon még a



közgazdaságtant már több féleven keresztül tanuló szakközépiskolások között is akadnak szép számmal olyanok, akiknek még az alapfogalmakról kialakult képük is homályos – viszont fűjják az önmagukban használhatatlan szakkifejezések (pl. helyettesítési háttárrata) definícióját. Sajnos a középiskolai közgazdaságtan-oktatás is legalább annyi sebből vérzik, mint a főiskolai, egyetemi. Köszönhetően elsősorban a pedagógiai szempontból használhatatlan és alternatíva-hiányos tankönyv(ek)nek, valamint a mennyiség és a minőség összetévesztéséből fakadó feszültségektől terhes tanterveknek. Egyértelmű tehát üzleti főiskolák esetében a hiánypótló funkció kiemelt fontossága.

Az egyetemi közgazdasági karok esetében az alapozó funkció nyilván jóval jelentősebb, mint az üzleti főiskolák esetében, hiszen előfordulnak a felsőbb éveken olyan elméleti tárgyak, amelyek szervesen építenek a bevezető modulok anyagára. Azonban a közgazdasági egyetemeken is felmerül a tudósképzés és az üzletemberképzés követelményeinek nem igazán harmonizáló dichotómiája. Az egyetem az ismeretek elmélyítésén keresztül – a főiskolainál legalábbis – magasabb szintű elméleti tudást szeretne nyújtani (a közismert sztereotípiá szerinti). Az is egyértelmű viszont, hogy az üzleti életben való helytálláshoz többnyire felesleges annyi elméletet és annyi-ira magas szinten ismerni. Kevesebb, de hasznosabb ismeretet kellene jobban tudni mind a közép-, mind a felsőfokú képzést megszerzőknek.

Szerintem ezen kívül még több okból is hiba az alapozás szent jelszavát zászlóra tűzve túlsúlyolni és elidegeníteni az egyetemi szintű bevezető közgazdasági modulokat.

Egyrészt a későbbi sorra kerülő tárgyak általában nem formálisan – még egyetemen sem –, hanem tartalmilag szeretnének ráépülni némely alapgondolatra. Ehhez viszont szükséges lenne a felhasználandó alapelvek felhasználói szintű ismerete, aminek átadására általában nem marad idő a bevezető tárgyak keretében.

Másrészt a későbbi tanulmányok során bőven marad elég idő és alkalom az érdeklődők részére a felhasználni kívánt elméletek és fogalmak nagyobb mélységben, formális eszközök segítségével történő bemutatására és alkalmazására. Pedagógiai szempontból is hasznos, ha először a leírandó, elemzendő problémakör főbb valós, életbeli előfordulásait, kezelésének praktikus problémáit tapasztalja meg minden diák. A lassúbb haladás révén elkerülhetőek lennének a manapság sokszor tapasztalható tananyag-ismétlődések, és maradna idő és lehetőség az alapfogalmak begyakorlására, elsajátítására. Ráadásul ezeket a tár-

gyakat többnyire nem az egész, üzleti életre készülő évfolyam hallgatja, sok esetben csak az elméleti irányba specializálódók találkoznak velük.

*Harmadrészt* egyetemi szintű képzés esetében is hiba szerintem, a hiánypótló funkció fontosságának lebecsülése, hiszen egyetemre is ugyanazokból a középiskolákból mennek a fiatalok, akiknek ugyanúgy alacsony átlagosan a közgazdasági alapkultúrája, mint az üzleti főiskolák elsős hallgatóinak.

### Nehéz örökség

Az idősebb generáció számára közismert, hogy a szocializmus évtizedei alatt a közgazdaságtan mint a meghaladni tervezett imperialista társadalmi berendezkedés és gazdasági felépítmény egyik ideológiai alappillére, feleslegesnek és nemkívánatosnak, sőt az egy-pártrendszer zenitjén még tilosnak is minősült. A közgazdasági egyetemek, főiskolák (középiskolák) tananyagában nem szerepelt sem a közgazdaságtani alapfogalmak és módszertan bemutatása, sem a gazdaság működésének leírására hivatott majd évszázados gazdaságelméletek részletesebb feldolgozása. A világ szerencsésebb felén általánosan tanított alaptárgyak (mikro- és makroökómia) 1988-ig, a budapesti Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen beindított tananyagreformig, teljesen hiányoztak a hazai felsőoktatás palettájáról. Akik 1993 előtt szereztek közgazdász oklevelet Magyarországon, azok közgazdaságtan helyett csupán a politikai gazdaságtan („pol-gazd”) fogalomkörét és eszmerendszerét ismerhették meg a formális oktatás keretei között, a piaci mechanizmusról vagy a határelemzésről kizárólag az elmélettörténeti tárgyak kereteiben hallhattak – persze a fő hangsúly ott is a nyugati elméletek meghaladottságán és marxista kritikáján volt. Először a diktatúra puhulása idején jelent meg néhány „elhajló” tantárgy (pl. az általános egyensúlyelmélet és matematikájának bemutatása), amelyben felbukkantak „nyugati” közgazdaságtani gondolatok, de ezek sem alapszinten, hanem bizonyos elméleti szakok felsőbb évfolyamain a nagy-közönség számára hozzáférhetetlenül. Másrészt némely alkalmazott gazdaságtani terület (pl. pénzügyek, vállalatgazdaságtan, munkagazdaságtan) fiatalabb és ambiciózusabb oktatói suttyomban beépítettek moduljaik anyagába néhány számottevő, praktikus relevanciával bíró kapitalista gondolatot.

A nyolcvanas évek közepére kicsúcsosodó társadalmi és gazdasági átalakulás értelemszerűen szükségessé tette a közgazdaságtani oktatás modernizálását is. A környezeti kihívás és még néhány tényező (pl. rektorváltás) szerencsés együttállása következtében beindult



a budapesti Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen egy képzés- és tananyag-korszerűsítési program, melyet kisebb-nagyobb késéssel, de szinte egy az egyben átvett valamennyi hazai, közgazdász-oklevelet adó felsőoktatási intézmény<sup>5</sup>. A reform keretében átalakult a képzés rendje, a szakok struktúrája, és beindult néhány új tárgy oktatása. 1988 őszén negyvenévi szünet után újra elkezdődtek Magyarországon a mikroökonómia előadások. A nemzetközi és hazai szakmai közvélemény által üdvözölt váltás azonban számos sajnálatos adottság és feleslegesen elkövetett hiba következtében csak részben tudta betölteni feladatát, a modern közgazdasági gondolkodás elterjesztését és a nemzetközi szinten is versenyképes gazdasági szakemberképzés megalapozását.

#### *A tananyagreform*

A legnagyobb problémát az erőforráshiány okozta. Hiányoztak ugyanis a tankönyvek, valamint a tananyagot összefüggéseiben és részleteiben átlátó, az „új” terminológiát értelmesen használni és az elméleti eredményeket interpretálni képes felkészült pedagógusok. Csupán a történelmi örökségként fellelhető „pol-gazd” tanárok álltak rendelkezésre. Ezek közül némely relatíve fiatal és abszolúte rámenős kolléga Koppányi Mihály vezetésével hirtelenjében írt egy jegyzetet<sup>6</sup>. A „pol-gazd” tanárok közül pedig azok, akiknek gyomra be tudta fogadni, hogy a hosszú éveken át hivatalosan elítélt és általuk személyesen is szakmailag többször lejárátott gondolatok hirtelen szalonképesek, sőt kíváncsok lettek, a júniusi politikai gazdaságtan szigorlatok levezénylése után vettek egy nagy levegőt és nyári pihenésük alatt átnyálazták a frissen elkészült tankönyvet, majd szeptemberben elkezdtek mikroökonómiát tanítani.

Az oktatók közgazdaságtani pillanatnyi alulképzettsége azonban sokkal kevesebb hosszú távú káros következménnyel járt, mint a bő évtizedre országos hegemoniát szerző tankönyv. A jó pap és a jó pedagógus holtáig tanul, vagyis a „pol-gazd” tanárok is nyilván belejöttek néhány év alatt az alapfogalmak rejtelmeibe, viszont azt a „félszeműek” által írt tankönyvet átvette az összes hazai közgazdász-képzéssel foglalkozó közép- és felsőoktatási intézmény. Nemcsak a közgazdasági karokon és a gazdasági főiskolákon vált a bevezető tárgyak ismereteit tartalmazó kötelező irodalom, hanem a közgazdaságtant tanító középiskolákban is, mivel az összes azóta kiadott középiskolai mikroökonómia tankönyv a Koppányi-féle kezdeti botlás tartalmilag lényegében változatlan utánnyomása. Annak a könyvnek a tematikai, strukturális, didaktikai, pedagógiai és prezentációs hibái sajnos egy

évtizeden át rányomták a bélyegüket a teljes hazai közgazdász-képzésre a pincétől a padlásig. A tananyag-reform lánklelkű úttörőinek kezdeti túlkapása leginkább azért sajnálatos, mert pedagógiai szempontok alapján semmiképp sem volt szükséges ilyen nehéz fába – tankönyvet írni egy olyan tantárgyból, amit maguk sosem oktattak korábban, sőt sosem tanultak formális keretek között – vágni a fejszájukat. Akkor is rendelkezésre állt számtalan, közgazdaság-oktatásban megőszült neves tanárok évtizedes szakmai, pedagógiai tapasztalatával kimunkált tankönyv – természetesen idegen nyelven írva. Véleményem szerint szerencsésebb lett volna lefordítani először egy alapszintű az elsősöknek szóló bevezető tárgy számára, és később esetlegesen egy-két magasabb szintű a specializálódó felsőbbévesek, posztgraduális képzésben résztvevők tanulmányaihoz<sup>7</sup>.

A Koppányi könyv legnagyobb hibája az volt, hogy nem a diákoknak szólt, hanem a (nemzetközi) szakmai közvéleménynek. Sikeresen bemutatta, hogy vannak már a vasfüggöny mögött is olyanok, akik megtanulták a közgazdaságtan alapgondolatait. Kifejezetten gyengén muzsikált viszont a bevezető közgazdaságtani modulok korábban megfogalmazott két fő funkciójának megvalósításában.

Általános vélemény szerint a Koppányi könyvet csak megtanulni lehetett, de megérteni és alkalmazni nem igazán. Másképp szólva az elvárhatóhoz képest kevésbé volt hatásos a közgazdasági alpműveltség terjesztésének szempontjából. Ez már csak azért is meglepő, mert a szerzőknek – aktív „pol-gazd” tanárokként – tökéletesen tisztában kellett lenniük a potenciális olvasóközönség – és a tananyagot majdan interpretálni hivatott pedagógusok – közgazdasági alapfogalmak elsajátításában fennálló hiányosságai-val. Ráadásul sejtették, hogy a tananyag-reform egyik úttörőjeként megszülető jegyzet egy darabig országos szinten rá fogja nyomni a bélyegét a közgazdasági alpműveltség közép- és felsőfokú terjedésére. Félreértés ne essék: nem azt vetem a szerzők szemére, hogy kihagytak a jegyzetből alapvető gondolatokat – szerepel minden fontos, csak hangsúlytalanul, elrejtve a formális, (elmélet-)-történeti és egyéb részletek között –, hanem azt, hogy félmunkát végeztek a gondolatok átnyújtása terén. Természetesen egy tankönyvet nem lehet kizárólagosan felelőssé tenni a tudástranszfer disszonanciájáért. Az oktatók szerepe – nagy szerencsénkre – mindig is lényeges volt (van és lesz). Az adott történelmi helyzetben – 40 év „pol-gazd” tanítás agyfakító hatása után kellett egy alapvető paradigma-váltást beindítani – azonban az új könyv felelőssége rendkívüli volt.



Mindezek felett a Koppányi könyv ráépítési funkciójában is elvetette a súlykot, a formális, matematikai közelítés túlhangsúlyozásával. Nem vette figyelembe, hogy a magasabb évfolyamokon oktatandó alkalmazott tárgyak túlnyomó többsége nem a formális, matematikai elemekre építené rá a mondanivalóját, hanem a diákok által elsajátított, konstruktív módon is alkalmazható alap gondolatokra.

#### *A politikai gazdaságtan képzés egy másik káros utóhatása*

A pártállam regnálása idején a társadalom minden tagja a hétköznapi élet számtalan területén megtapasztalta a releváns elmélet – hivatalos ideológia – és a valós gyakorlat éles szétválását. Különösen nagy volt azonban a szakadék a gazdaságtani alaptárgy, a „polgazd” tartalma és mondanivalója, valamint a mindennapi gazdasági gyakorlat tevékenységei és problémái között.

Az egyik oldalról a „pol-gazd” tárgyaknak csak a marxista terminológia tekintetében volt hiánypótló, alpművelő szerepük, de hétköznapi üzleti, gazdasági tevékenység szempontjából hasznos alap gondolatokat nemigen tartalmaztak. Az alapozó funkció szempontjából pedig nem a hallgatók 80–90%-át érintő gazdaságelméleti és alkalmazott gazdaságtani tárgyakat alapozták meg, hanem inkább az ideológiai továbbképzés ugródeszkáiként szolgáltak. Gyakorlatilag semmilyen alkalmazott tárgy sem tudott szervesen ráépülni az alaptárgy alap gondolataira – csak a terminológiájára. Többé-kevésbé konszenzus alakult ki a diákok – a szocialista gazdaság majdani menedzserei – körében az alaptárgy használhatatlanságát illetően.

Sajnos az üzleti közgazdaságtan oktatása ebből a burokból azóta sem igazán tudott kilépni. A tananyag-reform óta eltelt tizenöt év alatt nem változott gyökeresen a bevezető gazdaságtani modulok megítélése. A diákok – később üzletemberek – azelőtt sem elsősorban mindennapi életüket is érintő problémák tárgyalását várták az alapozó moduloktól, hanem a kötelező vizsgára és szigorlatra való felkészítést. A legtöbben manapság is úgy tekintenek a közgazdaságtani alaptárgyakra, mint valami szükséges rosszra, amelyek lényege, hogy gimnazista matekpéldákkal kicsit megszórja az elsős évfolyamot, de későbbi tanulmányaikban<sup>8</sup>, illetve a majdani üzleti életben használható ismereteket nem igazán nyújtanak. Ráadásul a tananyag követése fárasztó és unalmas. Ritkán érzik a diákok, hogy a körülöttük lévő világ megismeréséről, működésének bizonyos részleteiről – illetve annak az alapjairól – folyik a szó. Nincsenek a szemináriumi munka során alkalmazott megfelelő oktatásmód-szertani eszközök alkalmazásával – pl. valós gazdasági élmé-

nyeikből vett élő példák interaktív feldolgozása segítségével – igazán bevonva a tanulási folyamatba.

A másik oldalon a tanárok is megszokták, hogy a bevezető tárgy tananyaga és érdektelensége objektív adottságként jelöli ki pedagógiai tevékenységük kerekeit. Ennek következtében szakmai önérzetük, egyéni attitűdjük sem igazán ösztönözhetette őket a tananyag-elsajátítást megkönnyítő színes, érdeklődéskeltő interpretálási formák kidolgozására. Objektív, exogén (pl. anyagi) ösztönzők szerepéről a hazai felsőoktatásban (azon belül is az alapozó képzésben) sajnos eufemizmus lenne beszélni. Ráadásul saját szakmai tekintélyük szempontjából sem jött rosszul a tantárgy értelmének és hasznának a *tábla-bla* módszer és a matematikai eszközök túlhangsúlyozott használatával elősegített enyhe misztifikálása.

#### **Aggodalom az USA-ban**

A közgazdaságtani alapok oktatása a világ szerencsebb felén sem megy zökkenők nélkül. A közgazdaságtani kutatások fellegvárának számító USA-ban is aktuális kérdés a bevezető tárgyak tartalmának és/vagy módszertanának átdolgozása. A változtatások szükségességét náluk legfőképp a közgazdaságtant első szaknak (B A.) választó diákok arányszámának aggasztó csökkenése indokolja. Néhány éve megállapították, hogy a múlt század második felében 60%-kal csökkent a közgazdaságtanból első fokozatot (B A.) szerzők aránya az összes elsőfokú diplomás között<sup>9</sup>. A helyzet komolyságát jelzi, hogy az elmúlt években jelentősen megnőtt az Amerikai Közgazdasági Társaság (American Economic Association – AEA) rendes éves közgyűlésein kifejezetten a közgazdaságtan-oktatás problémáira orientált szekciók száma is<sup>10</sup>.

A probléma legfontosabb okát a kérdéshez hozzászóló amerikai oktatók (pl. Mitchell – Hoyt, 2003; Watts, 2003) a közgazdaságtan tanárai által általánosan alkalmazott oktatásmódszertan elavultságában látják. Megállapítják, hogy a hazánkban is általánosan uralkodó, Becker és Watts által „chalk and talk”<sup>11</sup> módszernek nevezett klasszikus oktatási technika nem alkalmas a diákok közgazdaságtan iránti érdeklődésének felkeltésére, az alapvető közgazdasági ismeretek hatékony átadására (Becker – Watts, 1998, 2001). A polémiahoz hozzászóló szerzők szinte egyhangúlag egyetértettek abban, hogy az ódivatú módszertan megújítása a legsürgetőbb teendő a hanyatlás megállítása érdekében. Javasolják egyrészt az elidegenítő nagyelőadások kiiktatását és helyettük több, kisebb csoportos, interaktív-konzultatív szeminárium tartását, amelyeken közvetlenül lehetne meggyőzni a diákokat a



közgazdasági alapvetések használhatóságáról. Másrészt alapvető fontosságúnak tekintik a száraz elméletek aktualizálását és felhasználóbarát találását. Többen hangoztatták, hogy a hallgatóság mindennapi életéből vett példák megértésig tartó elemzésével lehetne leginkább áthidalni a valóság, a diákok érdeklődése és az érintett közgazdasági alapvetések között húzódo szakadékot. A módszertani javaslatok közül érdemes még megemlíteni Hansen, Salemi és Siegfried (Hansen et al., 2002) a formális, technikai elemek alkalmazásának radikális csökkentésére vonatkozó gondolatát.

A „válságmenedzselés” másik csapásiránya a bevezető közgazdaságtani modulok tananyagának örökzöld problematikáját vette célba. A probléma fontosságát (vagy a hozzászólók érdeklődését) azonban jelzi, hogy általánosan (el)ismert nagynevű közgazdászok is vették a fáradságot véleményük, illetve véleménykülönbségeik exponálására (Lucas et al., 2002; Shapiro – Varian, 2002). A tartalmi váltást sürgetők javaslatai főként az alapkursusok tematikájának modernizálására irányulnak. Szerintük a diákok hozzáállását a hagyományosan tárgyalt, valóságidegen anyagrészek (pl. tökéletes verseny) súlyának csökkentésével, esetleg teljes elhagyásával lehetne javítani. Az érdeklődés felkeltésére és az aktivitás növelésére – ami elengedhetetlen a tananyag megértő szintű befogadásához, vagyis az átadott ismeretek hasznosulásához – pedig olyan kérdésköröket kéne bemutatni, amelyek szorosabban kapcsolódnak a hallgatók mindennapi élményeihez, őket közvetlenebben érintik, foglalkoztatják.

Shapiro és Varian tételelesen felsorol olyan életszagú témákat, melyek tárgyalása szerintük javítaná a bevezető közgazdasági tárgyak fogadtatását (Shapiro – Varian, 1999):

- árukapcsolás és komplementaritás,
- tapasztalati és bizalmi jóságok,
- az aszimmetrikus információ problémái (signaling, screening),
- kockázat, bizonytalanság és várakozások,
- fogyasztói tehetetlenség és váltási költségek (switching costs and lock-in),
- költségalapú árazási stratégiák,
- innováció és versengés összefüggései,
- termékdifferenciálás és standardizálás,
- hálózati externáliák,
- valóságban tapasztalható irracionális magatartásformák.

Érdekességgéppen érdemes még megjegyezni, hogy a közgazdaságtan „alapvető” gondolatainak definiálásában (is) mennyivel előttünk járnak az óceánon túl. Az USA-ban 1997 óta létezik az „Önkéntes Nemzeti

Közgazdaságtani Alaptanterv” (Voluntary National Content Standards in Economics, NCEE, 1997), amely tartalmazza azt a 20 alapvető kérdéskört (lásd: Appendix A), amelyek közismerete jelentené a „közgazdasági analfabétizmus” megszüntetését, a közgazdasági alpműveltség elérését. További amerikai érdekesség, hogy az USA-ban kormányzati és törvényhozási szinten is foglalkoznak a feltörekvő generációk közgazdasági alpműveltségének alakulásával: a 2002-ben életbe lépett „No Child Left Behind Act” törvény előírja a Nemzeti Felmérés Koordináló Bizottságnak (National Assessment Governing Board) 2006-tól kezdődően, a középiskolai végzősök közgazdasági ismereteinek szabályozott időszakonkénti, országos felmérését.

### Elképzelés a jövő üzleti közgazdaságtan moduljáról

A jelenlegi helyzet átalakításához legalább két dimenzióban szükséges lenne megváltoztatni az itthon uralkodó gyakorlatot: érdekesebbé és hasznosabbá kellene tenni az üzleti közgazdaságtani modulokat. Modern prezentációs technikák segítségével, interaktív-konzultatív kiscsoportos foglalkozások keretében be kellene vonni a diákokat a mindennapi életükből vett példák, esetek részletes megvitatásának menetébe, aktív tanulási élményt kellene biztosítani számukra. Ezáltal könnyebben lehetne a diákok érdeklődését felkelteni, és fenntartani. Közismert pedagógiai, pszichológiai közhely, hogy a folyamatosan motivált hallgatóság az átadni kívánt ismeretek nagyobb részét képes könnyebben elsajátítani. Tehát az aktív részvétel egyszerre növeli számukra a modul hasznosságát és csökkenti annak unalmasságát.

A diákok folyamatos motiválásának azonban vannak még fontos feltételei. Egyrészt a tananyag mondanivalójának (legalábbis szignifikáns részleteinek) az átlagos hallgatót is – saját élete, üzleti karriere vagy későbbi tanulmányai szempontjából – potenciálisan hasznos ismeretek elsajátításával kellene kecsegtetnie. Elsősorban tehát az alpműveltségben fennálló hiányok csökkentésével kellene foglalkozni. Másrészt nem szabad elriasztani a diákokat pedagógiai szempontból szükségtelen formális alapok öncélú bemutatásával és számonkérésével, illetve a tananyag mennyiségének eltúlzásával. Harmadrészt, lehetőséget kell biztosítani a hallgatók számára a tanulási élményben való aktív részvételre, vagyis több kiscsoportos, interaktív-konzultatív szemináriumot és kevesebb nagyelőadást lenne érdemes tartani. Ráadásul a diákok értékelésében a félévközi munkát a jelenleginél sokkal nagyobb súllyal kellene figyelembe venni.



Az üzleti közgazdaságtan tárgyak általános tapasztalat szerint a legtöbb esetben egyrészt túlszűfoltak, másrészt a hallgatók szempontjából fontos gondolatok rossz hangsúlyozással, szétaprózva találhatóak. Úgy gondolom, hogy az általában tárgyalat fejezetek egy része felesleges mind a hiánypótló, mind az alapozó funkció szempontjából. Ilyen például a klasszikus hasznosságelmélet (különösen a formális verzió közömbösségi görbékkel és deriválással súlyosbítva), melynek bemutatása és befogadása egyaránt nagy idő- és energia-ráfordítást igényel mindkét oldalról – jelentősek az elsajátítás társadalmi költségei –, viszont formális eredményei praktikus szempontból majdnem teljesen irrelevánsak. Sem a terminológia, sem az alapszinten általában bemutatott elméleti eredmények nem használhatók sokra a hétköznapi üzleti életben, sőt ezekre szaktárgyak sem igazán épülnek rá. Természetesen a fogyasztók, illetve a háztartások gazdasági döntései, ezek mozgatórugói, korlátai és piaci következményei alapvetően fontosak az alpműveltség és a majdani üzleti sikeresség szempontjából is, tehát hangsúlyos szerepet kell, hogy kapjanak az üzleti közgazdaságtani modulok anyagában a jövőben is. Csupán az elméleti keretek, axiomatikus felépítés, formális leírás és hosszúság, bonyolult fejtegetések feleslegesek, mivel a mindenki által megértett és józan érvek hatására elfogadott kereslet törvényének<sup>12</sup> stabil megalapozásán felül kevés többletinformációval szolgálnak az üzleti karrierről álmódó diákok – vagyis a hallgatók túlnyomó többsége – részére.

#### *A modul tananyaga<sup>13</sup>*

Szerintem a jelenlegi gyakorlattól eltérően kevesebbet kellene tanítani, de azt sokkal átgondoltabban és felhasználóbarát módon. Az alapgondolatok elsajátításának elősegítése szempontjából nem tartom például szerencsésnek a jelenlegi didaktikai gyakorlatot – az egyes fejezetek tárgyalása során általában az absztrakt elméleti háttér alapos bemutatására kerül a fő hangsúly, aztán a gyakorlati példákra vagy jut idő a számonkérendő feladatok begyakorlása után vagy nem. Sajnos ez a stratégia minimálisra csökkenti az egyes témakörök valós életben is használható elemeinek hasznosulási esélyét. A fontosabb gondolatok a hallgatóság figyelmének szétszórtsága miatt csak módjával és részleteikben jutnak el hozzájuk. A félreértés abból (is) adódhat, hogy hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a hallgatóság egyrészt szereti tárgyakat, másrészt a tanulás örömeinek élvezete céljából látogatja óráinkat, illetve az iskolát. Ebből következően elég nekik megadni a gyarapodás lehetőségét – lábjegyzetek és kurta utalások formájában – és majd ők kapva kapnak az alkalmon és kibogarásszák azok mélyebb

összefüggéseit. Különösen az alapfogalmak (pl. alternatív költség, komparatív előnyök) tárgyalása során hibás a diákok egyéni anyagfeldolgozására építeni.

Véleményem szerint azt a néhány alapgondolatot, amelyeknek vannak hasznos gyakorlati vonatkozásai a jelenlegi gyakorlatnál sokkal intenzívebben kellene közvetítenünk. A befogadás esélyének növelését azonban nem lehet csupán a súlykolás, a szájbarágás vehemenciájának fokozásával megvalósítani. Pedagógiai szempontból a legnagyobb hatást talán akkor lehet elérni, ha sikerül a diákokat bevonni a tanulási folyamatba<sup>14</sup>. Didaktikai szempontból az aktív tanulási élményt – és ezáltal az alpművelést – akkor segíthetjük a leginkább, ha az egyes témakörökön belül csavarunk egyet a prezentáció megszokott irányán, vagyis a konkrét esetekből kiindulva haladunk az absztrakt elméletek irányába. Először megfelelően válogatott, a diákok számára is érdekes és életszagú példák részletes megbeszélésén keresztül érdemes körüljárni a probléma lényegesebb, illetve tárgyalni kívánt eseteit. A hallgatóság érdeklődésének felkeltése után már könnyebb lesz figyelmüket a példák hasonlóságainak és különbözőségeinek összefüggései mögött húzódó elméleti háttérre irányítani.

Például a tökéletes verseny gondolatkörének hangsúlyozása helyett a valóságban gyakran előforduló piac-szerkezetekkel sokkal többet kellene foglalkozni. A tökéletes verseny különböző formái közismert hétköznapi példák tucatjain keresztül életszagúan bemutatathatóak. Igazi vállalatok többé-kevésbé jelen idejű döntéseinek mérlegelésével, értékelésével szívesebben foglalkoznak a diákok, mint a valóságban elenyésző mértékben előforduló tökéletes verseny csupán elméletben létező hosszú távú egyensúlyának tulajdonságaival, és hogy az kinek s miért jó. Jól megválasztott példákon keresztül be lehet mutatni különböző valós versenyhelyzeteket, rá lehet irányítani a figyelmet a verseny hevesességét, illetve hiányát befolyásoló fontos tényezőkre, és elemezni lehet a piaci hatalom kialakulásának, illetve hiányának aktuális okait és következményeit.

A tananyag mennyisége – és mélysége – tekintetében vigyázni kell nehogy bármelyik irányban is, de túllőjünk a célon. Ha a hallgatóság érdeklődési szintjéhez képest túl sok és túl formális (ezért halmozottan bonyolult) elméleti eredmény befogadására akarjuk rávenni őket, akkor készülünk fel arra, hogy ez nem fog sikerülni. Ha már az osztály (csoport) krémjének a figyelmét is elvesztettük, akkor szinte biztos, hogy hiába jártatjuk a szánkat. Természetesen a másik véglet sem vezet jobb eredményre. Ha túl keveset és túl egyszerűt akarunk nekik tudományos elméletként eladni, akkor azt nem fogják komolyan venni, és a vizsga után is fejben tartani.



A tananyag mennyiségének relativizálását – a hallgatói közeg befogadóképességéhez igazítását – több okból sem tekinteném pedagógiai szempontból vereségnek. Először is nem az alapműveltség – a számonkérendő törzsanyag – rovására történő igazításra gondolnék, hanem a színvonal és az érdeklődők ébrentartására szolgáló extrák válogatására. Például a piaci verseny témakörén belül maradván nem biztos, hogy minden osztályba (csoportba) „beférne” még az innovációs (K + F) verseny speciális jellemzőinek tárgyalása, de némelyiknél talán érdemes megpróbálni. Másrészt, mint humán tőkét kovácsoló szakmunkásoknak, nem árt figyelembe vennünk, hogy mi is, mint az egyszeri szabómester „hozott anyagból” dolgozunk. A végtermék minősége szempontjából – ha majd az egyszer elkezd számítani – pedig fontosabb lehet az aktív tanulási élmény mind harmonikusabb fenntartása az osztály (csoport) többsége számára, mint egyfel több – vagy kevesebb – gondolat bemutatása.

Hasonlóképp a hallgatóság érdeklődésének fenntartása (felkeltése) szempontjából nem tartanám hibának egy adott kérdéskörön belül az egymásnak esetlegesen ellentmondó elméleti vagy empirikus eredmények bemutatását sem. Felesleges leplezni, hogy a közgazdaságtan több fontos fejezete még nem zárult le a szakemberek közötti konszenzus alapján kőbe véssett igazságok kijelentésével. Az üzleti közgazdaságtan modulok érdeklődésvonzó és megtartó ereje csak növekedni fog, ha a diákok az egyes kérdések kapcsán konfrontálódó álláspontok közül választhatnak, ütköztethetik saját véleményüket egymásával és a szakterülettel foglalkozó tudósokéval. Nem kell feltétlen tudományos egységességet és rendíthetetlenséget sugározni, csupán a vitatott és általánosan elfogadott pontok elkülönítésére kell odafigyelni.

Az alábbiakban vázlatosan bemutatom a javasolt üzleti közgazdaságtani modul témaköreit. Az egyes kérdéscsoportoknál felsorolt anyag mennyisége valószínűleg kezelhetetlen egy féléves modul keretében inkább a tartalom kereteinek körülírására szolgál.

### A javasolt témakörök

- 1) Gazdasági környezet, a gazdaság szereplői
- 2) Döntések és korlátaik
- 3) A piaci mechanizmus
- 4) A piaci verseny
- 5) Az állam gazdasági szerepe

Az *első témakör* a hagyományos bevezető gondolatok mellett bemutatná a modern gazdaságok fontosabb szereplőit (háztartások, gazdasági társaságok, az

állam, nonprofit intézmények, bankok, szakszervezetek stb.), és a gazdasági környezet meghatározó elemeit (pénz, jogrendszer, tulajdonrendszer, gazdaságirányítási rendszer, nemzetközi környezet, információs társadalom). Érdemes példákon keresztül bemutatni a közgazdaságtan némely fontosabb alap- és az aktuális gazdasági élet néhány ismert kérdését, előrevetíteni néhány a félév későbbi részei során részletesebben tárgyalandó érdekes gondolatot.

A *második témakör* (*Döntések és korlátaik*) több – például a klasszikus Koppányi könyv struktúráját tekintve –, különböző fejezetbe is belekóstolva, valós példákon keresztül bevezeti a hallgatókat a fontosabb gazdasági döntéshozók különböző döntéseinek szerteágazó problémáiba.

Először is a közgazdaságtan alapproblémáját a szűkös erőforrások elosztásának klasszikus dilemmáit és fontos alapfogalmait (alternatív költség – opportunity cost – hatékonyság, helyettesítés) járjuk körül.

Aztán beszélünk a különböző döntéshozókról (háztartás, vállalat stb.) és döntési korlátaik hasonlóságairól (árak, jövedelem, költségek, kamatlábak, idő, információ, bizonytalanság stb.). Nem feltétlen okoz zavart a hallgatóság körében, ha változatos döntési helyzeteket (pl. fagyaltvásárlás és befektetési portfólió választása) vegyesen tekintünk először át, sőt némely hasonlóságok felismerése – pl. hogy a vállalatokat is emberek alkotják, vagy a kamatláb a pénz használatának az ára – kifejezetten segíti némelyeknél a megfelelő analógiák megtalálását. Ezek kapcsán észrevétlen bemutatathatjuk az egyéni és vállalati döntéseket befolyásoló költségek releváns kategóriáit (fix, változó, várható, feltételes stb.), sőt a döntések korlátozottságának némely fontos következményét is (pl. csökkenő hozadék törvénye).

A döntési helyzetek hasonlósága mellett fontos bemutatni az egyes döntési helyzetek különbségeit is (egyszeri vagy ismételt, rövid vagy hosszú távú hatásai várhatóak, determinisztikus vagy bizonytalansággal övezett, vannak-e externális hatásai stb.) és a különbségek döntést befolyásoló szerepét.

A döntések kategorizálása után tárgyalnánk a döntések mozgatórugóinak leírását, leírhatóságát (racionalitás, optimalizálás, ízlés, kockázatkerülés stb.), valamint az optimális mennyiségi döntések kialakításának általános mechanizmusát (a határelemzést).

A hallgatóság későbbi üzleti vagy egyéni döntéseinek sikere szempontjából is hasznos lehet rámutatni az egyes tevékenységek megkezdését (és/vagy befejezését), illetve volumenét meghatározó tényezők eltérő jellegére.



Kiegészítésképpen érdemes felvetni milyen problémákat szülhet egyes költségfajták (pl. a határköltség) jelentéktelen szintje (pl. közjavak, információalapú szolgáltatások esetében), illetve bizonytalan jellege (pl. a portfólió-diverzifikáció kockázatsökkentő szerepe). Külön érdekes lehet egyéni és közösségi döntések összehasonlítása (pl. szavazási paradoxonok).

A harmadik témakör (A piaci mechanizmus) kapcsán először bemutatnánk az önkéntes csere kölcsönös előnyeit (komparatív előnyök<sup>15</sup>, munkamegosztás, specializáció, kereskedelem). Ezt, a hatékonyság fogalmának relativizálására és az adottságok szerepének hangsúlyozására hivatott gondolatot szerintem méltatlanul számúzi a hazai gyakorlat későbbi félélék mélyére.

A hagyományos bevezető piacelméleti gondolatok (a keresett és kínált mennyiséget meghatározó tényezők, a piaci mechanizmus működése, a piaci egyensúly tulajdonságai, az árváltozások alapvető okai, az állami beavatkozások következményei) bemutatása mellett hangsúlyoznánk az információ piaci működést befolyásoló szerepét. Tárgyalnánk bevezető szinten az aszimmetrikus informáltság piaci helyzeteket, cselekvéseket és kimeneteket befolyásoló szerepét (keresési, tapasztalati és bizalmi jóságok, kontraszelekció és erkölcsi kockázat) és az aszimmetria csökkentésére hivatott eszközöket és ezek alkalmazásának költségeit.

A negyedik témakör (A piaci verseny) röviden bemutatná a vállalati célokat és a döntéshozatali mechanizmust (megbízó – ügyvivő probléma), foglalkozna a vállalati magatartást és a piaci versenyhelyzetet meghatározó keresleti, technológiai, stratégiai és egyéb tényezőkkel. Tárgyalnánk a piaci verseny működésének, illetve hiányának következményeiről. Bemutatnánk a piaci hatalom fogalmát, okait és következményeit. Bemutatnánk minél többet a valóságban tapasztalható (tökéletlen) versenyformák, tipikus piaci struktúrák közül. Foglalkoznánk a vállalati magatartást és árképzést befolyásoló tényezőkkel, és a nem-árjellegű verseny hallgatók által ismert formáival (termék-differenciálás, reklám stb.).

Jól megválasztott példákon keresztül be lehet mutatni különböző valós versenyhelyzeteket, rá lehet irányítani a figyelmet a verseny hevésségét, illetve hiányát befolyásoló fontos tényezőkre, és elemezni lehet piaci hatalom kialakulásának, illetve hiányának aktuális okait és következményeit.

A modul végén, a félév zárásaként – és a következő félévben elkövetkező makroökómia modul felvezetéseként – az állam gazdasági szerepéről, tevékenységeiről, döntéseinek alapvető ösztönzőiről, döntéshozatali mechanizmusáról lehet szót ejteni.

## A modul módszertana – a tananyag tállalása

Közismert, hogy az egyes elméleti tételeknek, megállapításoknak akkor van igazi hasznuk a hallgatóság számára, ha azokat értelemszerűen és kreatív módon tudják alkalmazni a valóságban később eléjük kerülő problémákra. A konstruktív továbbgondoláshoz feltétlen szükséges a felmerülő gyakorlati probléma és a szerzett ismeretek közötti kapcsolat felismerése, a megfelelő gondolatok, megoldási módzatok szakszerű alkalmazása. A tudás alapos, felhasználói szintű elsajátításának biztosításához elengedhetetlen a kérdéskör részletes körüljárása, az alkalmazhatóság körülményeinek és korlátainak gyakorlása. Mindehhez időre, türelemre, megfelelő szintű hallgatói érdeklődésre és a célnak megfelelő oktatás-módszertani eszközök alkalmazására van szükség.

Nálunk az üzleti közgazdaságtan modulok oktatása módszertani szempontból sajnos magán viseli az USA-ban is pellengérré állított *tábla-bla* metódus joggal kritizált sajátságait, és ráadásul egyéb sebekből is vérzik.

A *tábla-bla* hegemoniája nálunk persze nem csupán az üzleti közgazdaságtant sújtó jelenség. Felsőoktatási rendszerünk generikus hagyományain alapul, az oktatást egyoldalú információáramlásnak – a hallgatót szükséges rossznak – tekintő szemlélet dominanciája jellemzi. Ennek következtében tantárgyi sajátosságoktól és a hallgató évfolyam érettségétől függetlenül általános adottság a népes hallgatóságnak szóló nagyeladások túlsúlya, az oktatás hatékonyságának a ledarált ismeretek mennyiségében történő mérése, illetve a hallgatói teljesítmény értékelésében a félévközi munka csekély szerepe. Tipikus a matekpéllda-orientált vizsga, amely sajnos jelenösen megnehezíti a szemináriumok érdekessé, aktuálisá tételét, mivel szükség-szerűen leköti példamegoldással a hasznos kontaktidő jelentős részét.

Az üzleti és más egyéb közgazdaságtani modulok vezetői számára még külön nehézséget okoz a magyar nyelven hozzáférhető szakmai, módszertani források<sup>16</sup> hiánya. A Koppányi jegyzet majd tíz éves egyeduralma szerencsére ugyan már a múlté, de az elmúlt években megjelent, idegen nyelvből fordított közgazdaságtani tankönyvek között nincs az alapműveltség terjesztésére hangsúlyozó bevezető szintű mű. Ráadásul a hazai közgazdasági szakirodalom sem jeleskedik az üzleti közgazdaságtan modul irodalomjegyzékének tartalmas bővítésében. Az alternatívák szükség-sége valószínűleg sok esetben jelentős szerepet játszik az oktatók tankönyv-követő magatartásában.



Sajátos hazai jelenség még a szemináriumok általános túlterheltsége tananyaggal és diákkal egyaránt. A tananyag túlméretezése miatt értelemszerűen kevés idő marad az egyes gondolatokra. Túl sok mindenről kénytelenek – akarnak? – beszélni, és ezért végül keveset mondanak. Másrészt a diákok nagy száma miatt sok és túlsúlyos szemináriumot kénytelenek tartani, vagyis kevés idő marad az egyénekre. Nyilvánvaló, hogy bizonyos létszám fölött már elég nehezen és csak lassan lehet mindenkit bevonni a tanulási élménybe, hiszen az egyébként mégoly korszerű aktív tanulási módszerek alkalmazása idő- és egyéb erőforráskorlátok miatt problémássá válik.

A tradicionális beidegződésekhez ráadásul hozzájárul még az oktatók általános anyagi megbecsületlensége, amely állás- és feladathalmozásra kényszeríti őket. Ennek következtében általában csekély az egyes tevékenységekre, előadásokra, szemináriumokra fordítható idő- és erőforrás-mennyiség. Az erőforráskorlátok – szakmánk egyik alapgondolata alapján – kényszerű helyettesítéseket ösztönöznek. A potenciálisan színvonal-emelő, változatos, interaktív pedagógiai eszközök kidolgozása és alkalmazása rendkívül idő-, illetve energiaigényes feladat. Az oktatóknak szűkebb szakmájuk keretein túllépve, egyéb tudományágak (pl. csoportpszichológia) eredményeit figyelembe véve, az adott intézményben rendelkezésre álló oktatást segítő technikai eszközök tulajdonságainak és teherbírásának ismeretében kéne olyan órákat összeállítani, amelyek nagyobb sikerrel pályáznának a diákok figyelmének megragadására és lekötésére.

Az új, modern módszerek elsajátítása egyáltalán nem olcsó – lám egyből felbukkan az alternatív költség gondolata –, viszont rendkívül kockázatos tevékenység. Az interaktív-konzultatív szemináriumok nem feltétlenül vezetnek osztatlan sikerhez, mivel alkalmazásuk egyrészt speciális képességeket igényel, másrészt rengeteg előre nem látható buktatóval jár. Az aktív tanulási technikákkal színesített órák levezénylése – eleinte legalábbis – jelentős energia- és odafigyelés-többletet, a megszokottól eltérő kihívásokat jelent. Ne felejtjük el, hogy a hazai üzleti felsőoktatásban dolgozó oktatók túlnyomó része teljesen képzetlen pedagógiai módszertani, illetve alkalmazott csoportpszichológiai vonatkozásban.

A jelentős költségek és a bizonytalan eredmény együttesen – kockázatkerülő pedagógusi attitűdöt feltételezve – a többség számára értelemszerűen elrettentőleg hat. Ennek következtében nem meglepő, hogy az üzleti közgazdaságtan oktatói (is) általában a költség-haszon elemzés szempontjából legnagyobb

eredménnyel kecsegtető „jól bevált”, klasszikus *tábla-bla* metódust választják.

Az alábbiakban az üzleti közgazdaságtan modulok keretében oktatandó ismeretek átadásának némely általános, az aktuális tananyagtól független módszertani elemével foglalkozom részletesebben.

### A táblálás formája

Alapvető információelméleti tény, hogy az egyoldalú ismeretközlési folyamatnak természetes korlátja a befogadó közeg kapacitása. Szintén közismert, hogy a diákok képtelenek 60–90 percig folyamatosan figyelni, 10–15 percenként „pihennek egyet”, vagyis átmenetileg jelentősen csökken figyelmük, új ismeretek befogadására való nyitottságuk. A figyelemingadozás negatív hatását még sok esetben tetézi a jegyzetelési kényszer. Amennyiben nem áll rendelkezésre a kurzus anyagát kielégítően tartalmazó és a diákok számára befogadható írott tananyag – mint például a tárgyalt üzleti közgazdaságtan tantárgy esetében –, illetve ha az előadó csak részben követi azt, akkor elemi szükséglet az előadáson elhangzottak rögzítése, amely jelentős időt és energiát von el a folyamatos odafigyeléstől. Előadók számára közismert probléma, hogy pedagógiai szempontból értelmetlen új anyagrészek tárgyalásával kitölteni a rendelkezésre álló időt, mivel azok a diákokhoz úgyis csak részben jutnak el. A disszonancia elkerülése végett „kis színesek”, szórakoztató történetek közbeiktatása szükséges a hallgatóság figyelmetlen periódusainak áthidalására. Az effektív „tanítási idő”, tehát jóval kevesebb az előadás hivatalos hosszánál.

Az üzleti közgazdaságtan modulok hiánypótló funkciója szempontjából a hasznos előadásidő alacsony arányában mért veszteségnél sokkal jelentősebb ára is van az egyoldalú ismeretközlési folyamatnak. A *tábla-bla* keretében tartott hosszú előadások újabb negatív következménye, hogy jelentősen megnehezíti az átadni kívánt ismeretek felhasználói szintű alkalmazásának begyakoroltatását. Közismert gondolat, hogy lexikális tudás felhalmozása nem jelent feltétlen előnyöket a gyakorlatban felmerülő problémák megoldására. Például nem elég fejből biflázni az alternatív költség szabatos definícióját, hanem a valós döntési helyzetek elemzésekor fel kell ismerni az alternatívák felvázolásának, értékelésének és összevetésének szükségességét. Gyakorolni, a hallgatóság kétségeit eloszlatni és felismeréseit megerősíteni nagyon nehéz a diákokkal való kontaktus jelentős idejét kitevő évfolyam-előadások keretében.

Szerintem a kontaktidő (a tanórak összes hossza) nagyobb arányát kellene kiscsoportos szemináriumi



munkára fordítani. A tananyaghiány pótlása mellett esetleg még hasznos lehet nagyelődás keretében összefoglalni a fontosabb momentumok és példák megtárgyalása után az egyes témakörök főbb gondolatait, illetve ezek korlátait. Így alkalma nyílna a hallgatóságának a több hét folyamán felgyülemlett ismeretek, fogalmak és összefüggések áttekintésére és leülepitésére.

A kisebb csoportokban, interaktív-konzultatív formában történő közvetlenebb tállalási mód keretében a tárgyalás ütemezését könnyebben lehet a jelenlévő diákok befogadási sebességéhez igazítani, és a rendelkezésre álló teljes időt a diákok aktuálisan felmerülő kérdéseinek megválaszolására fordítani. Kevesebb a holtidő, mert néhányan a csoportból mindig oda fognak figyelni, ha nem is egyszerre mindenki. A szűkebb közeg, az aktívabb kommunikáció hosszabb ideig tudja a többség figyelmét ébren tartani.

Ne feledjük viszont, hogy az aktív tanulási technikák alkalmazása jóval időigényesebb, mint szárazon elhadarni a tananyagot, hiszen mindenkinek időt kell hagyni az egyes kérdések átgondolására, megvitatására, a felzárkózásra. Az átlagos diákok lemaradását megelőzendő nem szabad túlzásúlni mondanivalóval az egyes tanórákat. Vigyázzunk viszont, hogy a mennyiségileg csökkentett tartalom ne menjen a minőség rovására. A kérdésköröket és a javasolt kezelési technikákat nem szabad nagyon leegyszerűsíteni, hogy ne veszítsük el az érdeklődőbb diákok figyelmét, részvételi aktivitását. A hangadók kikapcsolása lényegesen elszűrhető az órákat, és ezáltal az egész csoport tanulási élményét.

Még egy fontos érv a kisebb csoportos foglalkozások mellett az egyéniségkezelés, a diákok egyéni motiválása. Amennyiben segíteni szeretnénk a diákok jövőbeni döntéseit – és valahol ez az oktatás alapvető lényege –, akkor szükséges legalább részben megismerni az ő jelenlegi gondolkodásmódjukat, problémáikat és a tananyag feldolgozása kapcsán felmerülő konkrét nehézségeiket. Személyes kapcsolattal lehet leginkább motiválni diákokat, és úgy lehet a legtöbb motivációt gyűjteni – ami a tananyag ismételt prezentálása során szükséges.

Fontos hangsúlyozni a szemináriumok jelenleg általános gyakorlatával kapcsolatban, hogy a matekpéldák közös megoldása nem azonos az (inter)aktív tanulási folyamatban való részvétellel. Sajnálatos adottság manapság, hogy a számonkérés hangsúlyos elemét képezik a különböző matematikai eszközök alkalmazását igénylő számítási feladatok, ezért ezeket alaposan be kell gyakorolni – nyilván a szemináriumokon, hiszen

hol másutt. Emiatt kevesebb idő marad konzultációra, esetek megbeszélésére, vagyis az egész modul sokkal unalmasabbá válik. A matematikai eszközök alkalmazásának igazi célja az elmélet és a gyakorlati problémák jobb megértése. Azonban nem érik el céljukat, ha begyakorlásuk elveszi az időt az érdeklődés felkeltését segítő valós esetek feldolgozásától. Egy eszköz bemutatása annyi időt és energiát emészt fel, hogy azokból túl kevés marad az eszköz alkalmazását igénylő problémákra.

### *A tállalás mélysége*

Tipikus hiba a hazai (üzleti) közgazdaságtan-oktatásban a gondolatok formális tárgyalásának túlerőltetése. Az alapozó, bevezető modulokban alkalmazott matematikai eszköztár (pl. az egy- és többváltozós függvényanalízis) jó néhány diák számára feleslegesen megnehezíti, vagy ellehetetleníti a tananyag feldolgozását, a matematikai formába öltöztetett gondolatok megértését. Sajnos tudomásul kell vennünk, hogy Magyarországon a középiskolai matematikaoktatás átlagos színvonala jelenleg sokkal alacsonyabb, mint amilyennek azt innét a katedráról tudni szeretnénk. Nemhogy deriválni és integrálni nem tudnak<sup>17</sup> általában az érettségizett diákok, de sokuknak komoly nehézséget okoz kétismeretlenes egyenletrendszerek megoldása, illetve lineáris egyenletek grafikus ábrázolása is. Ráadásul a hosszú évek óta folyamatosan és kitartóan kontraszelektált középiskolai pedagógusgárda azt az alapvető felismerést is kiölte diákjainak jelentős részéből, hogy a matematika nem öncél, hanem csupán eszköz a logikus gondolkodás és a körülöttünk található világ bizonyos részeinek tartalmasabb leírására, összefüggéseinek feltárására. Saját – empirikusan kellőképp nem alátámasztott, csupán magánbeszélgetésekre alapozott – véleményem szerint egyre kisebb azon érettségizettek aránya, akik nem idegenkednek zsigerileg a matematikai eszközök pusztán látványától, hanem konstruktív módon képesek azokat alkalmazni. A helyzet nyilván sokkal rosszabb az üzleti főiskolákon és egy fokkal – de nem hinném, hogy minőségileg – jobb a közgazdasági egyetemeken esetében. Ráadásul a demográfiai helyzet és a főiskolai helyek számának bővülése következtében az elkövetkezendő években a 18 évesek egyre nagyobb hányada jár majd felsőfokú képzésre, ami sajnos nem fog javítani a bekerülő matematika-undorának átlagos szintjén.

Az üzleti közgazdaságtan modulokat didaktikai szempontból ráadásul teljesen felesleges teletömni bonyolult matematikai fogalmakkal és képletekkel. Az alapszinten átadni kívánt közgazdasági ismeretek – nem a túlnyomó részük, hanem az összes! – értelme-



sen találhatók az elidegenítő matematikai eszközök alkalmazása nélkül is. Néhány alkalmasan megválasztott grafikon és diagram – illetve ezek manipulálása – a legtöbb esetben elégséges az összes bevezető szinten tárgyalandó összefüggés bemutatására anélkül, hogy teljesen elvonnánk a „*mathematically challenged*” többség kedvét a gondolatmenet követésétől és megértésétől. Végül is nem az elméletek formális reprezentációit akarjuk megtanítani az elsőéves üzleti főiskolásoknak, hanem a témakörök néhány fontosabb gondolatát. Ráadásul a túlerőltetett formalizmus általában annyira leterheli a szemináriumokat, hogy igazán valós példák megbeszélésére már nem mindig jut idő. Nem véletlen az sem, hogy az általam ismert vezető amerikai egyetemek közgazdasági kurzusai során sem használnak haladó matematikai eszközöket a bevezető tárgyak oktatása során.

A határelemzés gondolatmentét például tökéletesen be lehet mutatni a hegymászás jól ismert analógiájának segítségével. A közismert maximalizálási módszert a legtöbb (ha nem az összes) üzleti közgazdaságtan kurzus tárgyalja, de mégis csak nagyon kevés diák sajátítja el igazán – legalább annyira, hogy felismernék valóságos mennyiségi döntéseiket is hasonló mozgatórugók befolyásolják. A logika megértéséhez és elfogadásához nincs szükség a derivált-függvény fogalmának és a matematikai szélsőérték-számítás elsőrendű feltételeinek az ismeretére. Sőt, azon diákok aránya, akik számára a gondolat befogadását megnehezíti a formális tárgyalás valószínűleg sokkal nagyobb azoknál, akiknek segít.

Az unalmas és öncélú rugalmasságszámítások helyett többet ér, ha bemutatunk a diákoknak olyan valós szituációkat, amelyekben az árnövekedés (csökkenés) nem jelent automatikusan növekvő (csökkenő) profitot a terméket áruló vállalat számára. Tanítjuk is diákjainknak, hogy valós körülmények között nagyon kevés empirikus információ áll az elemzők rendelkezésére az egyes termékek keresleti rugalmasságai tekintetében, ezért ezekkel kapcsolatos konkrét gyakorlati számításokat aránylag ritkán végeznek. Az összes mikroökonómia tesztben megtalálható rugalmasságszámító feladatok súlya a modulok számonkérési rendjében tehát gyakorlati szempontból erősen eltúlzott.

Ráadásul az alapozó funkció szempontjából sincs igazán szükség a formális tárgyalás erőltetésére, hiszen a szaktárgyak túlnyomó többsége még az egyetemeken sem a bevezető tárgyak keretében rutinszerűen alkalmazott felsőbb szintű matematikai eszközöket, hanem az általuk reprezentált gondolatokat szeretné alkalmazni.

A „túlmatematizálás” másik variánsa a gondolatmenetek axiomatizálása, a hallgatóság szempontjából túlzott szintű fel- és levezetése. Sem a formális alapozás, sem a könnyebb befogadás szempontjából nem fontos szerintem az egyes kérdésköröket (pl. döntéselmélet) a bevezető üzleti közgazdaságtan tárgyak keretében axiomatikusan felépíteni. A formális tárgyalás magasabb szintjei a felsőbb évfolyamokon az érdeklődők számára következő közgazdaság-elméleti szaktárgyak témái kell, hogy legyenek. Az alapozó modulok esetében fontosabb előbb bemutatni egy kérdéskör lényegi elemeit és aztán – a hallgatóság napi élményeiből vett példákon keresztül – a problémakezelésre hivatott módszerek alkalmazhatóságának korlátait.

### A találás fogyaszthatósága

Az üzleti közgazdaságtani modulok pedagógiai hatásának sikerét meghatározóan befolyásolja a diákok számára a szemináriumok által nyújtott élmény. Amennyiben érdekesnek, életszagúnak tartják az ott elhangzottakat, amiket esetleg meg is lehet vitatni egymás között, vagy más módon érzik magukat a tanulási folyamat aktív részesének, akkor sokkal nagyobb eséllyel sajátítanak el lényeges elemeket a tananyagból.

A tanulási élményben való aktív hallgatói részvétel elősegítéséhez nagyon fontos az interaktív találáson kívül a tananyag valósághoz közelségének folyamatos demonstrálása, a hallottak praktikus relevanciájának kidomborítása. Mindezt úgy lehet a legkönnyebben elérni, ha folyamatosan elemzünk közösen a hallgatóság mindennapi életéből vett eseteket, példákat. A szoros tankönyv-követésre épített *tábla-bla* módszer egy másik fontos negatívuma a diákok hétköznapi élményeitől idegen, száraz tankönyvi példák boncolgatása. Tankönyvek alkalmazásakor sosem szabad elfelejteni, hogy azokat általában évekkel korábban írták, a bennük szereplő akkoriban közismert esetekről, problémákról a mai hallgatóság jelentős részének kevés fogalma van. A serdülőfélben lévő fiatalok középis-kolai éveik alatt sok mindennel szottak foglalkozni, de gazdasági események megfigyelésével a legritkább esetben. Ezért nem szabad azon csodálkozni, hogy az aktuális 18–20 éves hallgatóság számára már a 3–5 évvel korábban történt szennázciószámba menő események is a történelemkönyvek lapjaira tartoznak (amit sajnos nem igazán szeretnek forgatni). A mai elsőévesek a rendszerváltás idején még óvodába jártak, számukra bizony ismeretlen a Postabank botrány, vagy a kilencvenes évek közepén dúló infláció és valutaválság, illetve a tanárok által az idősokzból példának



hozott – csupán saját maguk számára – közismert termékek és egyéb piaci vagy gazdaságpolitikai események. A tankönyvek példázaival sokszor vigyázni kell, mert általában idejétmúltak. Amennyiben kívül esnek a hallgatók érdeklődési horizontján, akkor jóval fárasztóbb számukra az áttekintésük. Ezért várhatóan csak részleteiben és pontatlanul fogják a példákon keresztül közvetítendő üzeneteket, gondolatokat befogadni. Kevésbé érinti meg őket a tanulási élmény lehetőség, kevésbé lesznek motiváltak.

## Összefoglalás

Az üzleti közgazdaságtan modulok tartalmi és módszertani szempontból zsákutcába jutottak – illetve nem tudtak eddig kifarolni a zsákutcából, amibe belezülettek. A hazai gyakorlatban domináns *tábla-bla* metódus elidegeníti a hallgatókat az előadások követésétől, a tantárgy tartalmától, szükségtelenül megnehezíti a lényeges mozzanatok kiemelését, megértését, megjegyzését és konstruktív, kreatív alkalmazását. Tethetlenségi ereje következtében mégis uralkodó metódika tudott maradni.

Az üzleti közgazdaságtan modulok alapműveltség-terjesztő hatása szempontjából kritikusnak tűnik, hogy a kontaktórák mind nagyobb arányát kiscsoportos interaktív-konzultatív szemináriumok keretében sikerüljön megtartani felkészült és motivált pedagógusoknak. Az órákon a diákok valós élményeiből merített példák segítségével először körüljárják az egyes témakörök fontosabb eseteit, variációit, majd ezeken keresztül általánosítva mutatnának be annyi elméleti eredményt, amennyi még befogadható lehet az átlagos hallgató számára.

## Felhasznált irodalom

- Becker, William E. (1997): Teaching economics to undergraduates, in: *Journal of Economic Literature*, 35. p. 1347-73.
- Becker, William E. – Watts, M. (szerk.) (1998): *Teaching economics to undergraduates: Alternatives to chalk and talk.* Edwar Elgar Publishing, Cheltenham, UK
- Becker, William E. (2001): How to Make Economics the Sexy Social Science. in: *Chronicle of Higher Education*, December 7 48(15): B10-12, <http://ssrn.com/abstract=372262>
- Becker, William E. – Watts, M. (2001): Teaching economics at the start of the 21st century: Still chalk and talk. in: *The American Economic Review Papers and Proceedings* 91(2) p. 444-51.
- Becker, William E. (2003): Undergraduate Choice: Sexy or Non-Sexy?. in: *Southern Economic Journal*, Summer 2003 <http://ssrn.com/abstract=372322>
- Hansen, W. L. – Salemi, M. – Siegfried, J. J. (2002): Use it or lose it: Teaching literacy in the economics principles course. in: *The American Economic Review Papers and Proceedings* 92(2) p. 463-72.

- Kopányi Mihály (szerk.) (1997): *Mikroökonómia*, 4.kiad. Műszaki Könyvkiadó, Aula, Budapest
- Lucas R. E. – Krueger, A. B. – Blank, R. M. (2002): Promoting economic literacy: Panel discussion. in: *The American Economic Review Papers and Proceedings* 92(2). p. 473-77.
- Mitchell Hoyt – Gail Ann (2003): How to Make Economics the Fulfilling Social Science. in: *Southern Economic Journal*, Summer <http://ssrn.com/abstract=372301>
- National Assessment Governing Board, (NAGB) (2002): *Assessment Framework of the 2006 National Assessment of Educational Progress in Economics* [http://www.nagb.org/pubs/econ\\_fw\\_06.pdf](http://www.nagb.org/pubs/econ_fw_06.pdf)
- National Council on Economic Education (NCEE) (1997): *Voluntary National Content Standards in Economics*. New York: National Council on Economic Education
- Samuelson, Paul A. – Nordhaus, W. D. (2000): *Közgazdaságtan*, KJK – Kerszöv. Budapest
- Saunders, Philip – Walstad, W. B. (szerk.) (1998): *Teaching undergraduate economics: A handbook for instructors*. Irwin McGraw-Hill, New York
- Shapiro, Carl – Varian, H. R. (1999): *Information Rules*. Harvard Business School Press, Boston
- Siegfried, John J. – Sanderson, Allen R. (2003): Keeping Economics from Becoming a Sexy Social Science. in: *Southern Economic Journal*, Summer <http://ssrn.com/abstract=372320>
- Watts, Michael (2003): Is Sexy Economics and Economics Teaching Necessary or Sufficient? in: *Southern Economic Journal*, Summer <http://ssrn.com/abstract=372321>

## Appendix A

### *Voluntary National Content Standards in Economics (NAGB) (2002 alapján)*

„A közgazdasági alapműveltség (*economic literacy*) definíciója:

A közgazdasági alapműveltség az egyéni és közösségi döntések következményeinek azonosítására, elemzésére és értékelésére való képességet jelent. A közgazdasági alapműveltség magában foglalja a következők megértését

- az erőforrások limitáltságából fakadó alapvető döntési korlátokat, a korlátok között hozott döntéseket és a helyettesítési lehetőségeket,
- gazdaságok és piacok működése, illetve az egyén helye, szerepe ezekben,
- az emberek és gazdaságok közötti gazdasági interakció és kölcsönhatások költségeit és hasznait.

A közgazdasági alapműveltség ezen kívül magában foglalja azon a készségek birtoklását, amelyek lehetővé teszik az emberek számára fogyasztói, termelői, megtakarítói, beruházói és felelős állampolgári szerepeik hatásos ellátását. E készségek magukban foglalják a közgazdasági érvelés, problémamegoldás és döntéshozatal, valamint a valós szituációk elemzésére szolgáló képességet.”



Alapvető témakörök (content standards):

- 1) döntések és költségeik,
- 2) hatékony döntéshozatal (határelemzés),
- 3) erőforrások és elosztásuk módjai,
- 4) ösztönzők szerepe,
- 5) önkéntes csere,
- 6) a kereskedelem hasznai (szpecializáció, komparatív előnyök),
- 7) piacok és működésük, a piaci egyensúly,
- 8) árak ösztönző szerepe és az árváltozások alapvető okai,
- 9) verseny (illetve hiányának) következményei, a versenyhelyzetet meghatározó főbb tényezők,
- 10) a piacgazdaság intézményei (bankok, szakszervezetek, jogrendszer, gazdasági társaságok, nonprofit szervezetek),
- 11) a pénz szerepe, funkciói és a gazdaságban jelen lévő mennyisége,
- 12) kamatlábak (szerepe, tartalma),
- 13) az egyéni jövedelmet meghatározó tényezők,
- 14) vállalkozói tevékenység (profitmotívum, kockázatvállalás),
- 15) beruházás, termelékenység és gazdasági növekedés,
- 16) az állam gazdasági szerepe,
- 17) az állami döntéshozatal problémái,
- 18) a GDP (körforgás, mérés),
- 19) munkanélküliség és infláció,
- 20) fiskális és monetáris politika.

Lábjegyzetek

- <sup>1</sup> Becker és Watts (1998) címében „chalk and talk”-nak nevezett, és a hazai mikroökonómia tárgyak oktatására is általánosan jellemző, lejjebb bemutatott pedagógiai módszer nevének szabad fordítása.
- <sup>2</sup> A témával kapcsolatos alábbi gondolatokat az IBS-ben hosszabb ideje zajló tananyagfejlesztő munka kapcsán gyűjtöttem össze. Köszönöm intézeti kollegáimnak és hasonló tárgyakat máshol oktató ismerőseimnek a kimerítő konzultációk lehetőségét és a rám fordított idejüket. Egyik megállapítás sem tükrözi az IBS hivatalos álláspontját, minden a saját véleményem.
- <sup>3</sup> Modul = egy vagy több féléves tantárgy(blokk). Jelen dolgozatban a „tantárgy” szinonimájaként használom.
- <sup>4</sup> Dolgozatomban az „üzletember” kifejezést kizárólag általános alanyként használom, nincs szándékomban gondolataimnak maszkulin felhangot adni.
- <sup>5</sup> Majd egy hullámmal később az összes közgazdaságtant oktató középiskola is.
- <sup>6</sup> (Koppányi, 1997), amelynek első kiadása 1988-ban jelent meg.
- <sup>7</sup> Illetve elvárásként megfogalmazni a szakosodók számára az angol nyelv legalább szakirodalom-feldolgozás szintű ismeretét.
- <sup>8</sup> Kivételt képeznek természetesen a bevezetés által el nem rettentett, elméleti közgazdaságtan irányába továbbinduló hallgatók.
- <sup>9</sup> A konkrét arány 1950-ben 3,4%, míg 1998-ban 1,4% volt (Becker, 2001).
- <sup>10</sup> 1998 és 2001 között átlagosan 12 szekció foglalkozott közgazdaságtan-tanítással, míg az 1994 és 98 közötti időszakra vonatkozóan ez a szám kisebb 5-nél.
- <sup>11</sup> Szabad fordításban: „tábla-bla”
- <sup>12</sup> Piaci ár és keresett mennyiség negatív összefüggése.
- <sup>13</sup> Az alábbiakban egy üzleti főiskolán használható, féléves üzleti közgazdaságtan (bevezető mikroökonómia) modul tartalmára koncentrálok.
- <sup>14</sup> Ennek számtalan technikája ismeretes pszichológusi, aktív tréningvezetői körökben.
- <sup>15</sup> A specializáció és a csere minden résztvevő számára hasznos.
- <sup>16</sup> Közgazdaságtan oktatásának módszertanával foglalkozó könyv (pl. Becker – Watts, 1998, 2001 vagy Saunders – Walstad, 1998) még nem jelent meg itthon, pedig nagy szükség lenne rá.
- <sup>17</sup> Még a deriválás technikai elemeit ismerők között is sokan vannak olyanok, akik nem igazán értik a deriváltfüggvény jelentését, tartalmát. Tehát még nekik sem segíti a reprezentált gondolat megértését, annak deriváltak segítségével történő bemutatása (például a határelemzés esetén).